

Hiller, Gotthilf G.

**Perspektiven der Schule für Lernbehinderte. Umriss eines
Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen**
Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 2, S. 227-245



Quellenangabe/ Reference:

Hiller, Gotthilf G.: Perspektiven der Schule für Lernbehinderte. Umriss eines Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 2, S. 227-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144776 - DOI: 10.25656/01:14477

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144776>

<https://doi.org/10.25656/01:14477>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 2 – März 1988

I. Essay

ELISABETH FLITNER Ein Frauenstudium im Ersten Weltkrieg 153

II. Thema: „Geschichte der Mädchenbildung und des Frauenstudiums“

HANS-JÜRGEN APEL Sonderwege zum Abitur im Deutschen Kaiserreich 171

BERND ZYMEK Der Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems in Preußen 1908–1941 191

EDITH GLASER/
ULRICH HERRMANN Konkurrenz und Dankbarkeit. Frauenstudium und Studentinnen-Alltag an einer deutschen Universität zwischen 1904 und 1934 205

III. Diskussion

GOTTHILF G. HILLER Perspektiven der Schule für Lernbehinderte. Umrisse eines Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen 227

WOLFGANG BREZINKA Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexionen für ein System der Erziehungswissenschaft. Eine Antwort an Walter Herzog 247

IV. Rezensionen

HEINZ-ELMAR TENORTH WILHELM FLITNER: Erinnerungen 1889–1945 271

WOLFGANG ALTHOF WOLFGANG EDELSTEIN/JÜRGEN HABERMAS (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz 275

WOLFGANG ALTHOF	WOLFGANG EDELSTEIN/GERTRUD NUNNER-WINKLER (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung 275
FRIEDRICH SCHWEITZER	FRITZ OSER/REINHARD FATKE/OTFRIED HÖFFE (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung 284
FRIEDRICH SCHWEITZER	FRITZ OSER/WOLFGANG ALTHOF/DETLEF GARZ (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen, Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer Identität 284
RAINER WINKEL	BRIAN und SHIRLEY SUTTON-SMITH: Hoppe, hoppe, Reiter ... Die Bedeutung von Kinder-Eltern-Spielen 288

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	293
-------------------------------	-----

Contents

I. Essay

- ELISABETH FLITNER Women in the University During the First World War
– An Autobiographical Report 153

II. Topic: The History of Higher Education for Girls

- HANS-JÜRGEN APEL Special Arrangements for Girls to Take the Final
Examination in the Era of the German Empire
171
- BERND ZYMEK Structural Changes in Secondary Education for Girls
in Prussia, 1908–1941 191
- EDITH GLASER/
ULRICH HERRMANN Competition and Gratitude – Memoirs of Some of the
First Women to Enter the Universities (in this Case
Tübingen) During the First Three Decades of the
Twentieth Century 205

III. Discussion

- GOTTHILF G. HILLER 227
- WOLFGANG BREZINKA On the Restricted Use of Epistemological Studies for
a System of the Science of Education – A Reply
247

IV. Book Reviews 271

V. Documentation

- New Books 293

Perspektiven der Schule für Lernbehinderte

*Umriss eines Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen**

Zusammenfassung

Der sich ankündigende radikale Wandel der Arbeits- und Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik und der damit verbundene Wirklichkeitsverlust klassischer Lebenslaufbilder zwingen zur Entwicklung von organisatorischen und inhaltlichen Alternativen zu jenen Institutionen des Bildungssystems, in denen benachteiligte Kinder und Jugendliche auf eine qualifizierte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet werden sollen. Die bisherigen Grund-, Haupt- und Sonderschulen können diesen Anspruch mittelfristig nicht mehr einlösen. Für die zahlreichen Bemühungen um eine Reform der grundlegenden Bildung für Kinder und Jugendliche aus den unteren Statusgruppen, wie sie vor allem im Bereich der Schulen für Lernbehinderte eingesetzt haben, und die sich auch in den Kooperations- und Integrationsprojekten dokumentieren, wird hier ein konzeptioneller Rahmen zur Diskussion gestellt und inhaltlich konkretisiert.

1. Problemdefinition

Über Perspektiven der Schule für Lernbehinderte zu reden, hat nur Sinn, wenn man dies in einem bildungstheoretisch und bildungspolitisch weit genug gespannten Horizont tut. Deshalb die folgende Ausgangsthese: Hinter der Frage nach der Perspektive der Schule für Lernbehinderte steht das Problem, daß wir für die inhaltliche Bestimmung und die organisatorische Verwirklichung einer allgemeinen Grundbildung für das unterste Fünftel der Gesellschaft in der Bundesrepublik weder ein theoretisch noch ein politisch brauchbares Konzept haben. Erst also aufgrund einer Neubestimmung der Konzeption einer allgemeinen Bildung für jenen Personenkreis, der heute die untere Hälfte aller Hauptschüler sowie die Klientel der Schulen für Lernbehinderte und für Erziehungshilfe umfaßt, läßt sich die Frage nach der künftigen Struktur und Funktion von schulischen Einrichtungen mit Verstand diskutieren, in denen die heutigen Schulen für Lernbehinderte, doch nicht nur sie allein, möglicherweise aufgehoben werden könnten, ohne damit Gefahr zu laufen, bisher Erreichtes mutwillig preiszugeben. – Negativ gewendet: Fixierungen auf engere Horizonte, z. B. auf eine schulimmanente Integrationsdiskussion (sollen Behinderte auf Sonder- oder Regelschulen?) führen nicht weiter, wenn Regelschulen qua Hauptschulen bereits in Sackgassen führen. Fixierungen gar auf die Frage, ob und wie Schulen für Lernbehinderte wieder einmal umbenannt werden könnten, ohne daß man grundsätzlich über ihre Inhalte, Ziele und vor allem über ihre Wirksamkeit diskutiert, führen mittelfristig über die vorhandene Situation nicht hinaus.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrages beim Verbandstag 1987 „Kooperative Sonderpädagogik“ des Landesverbandes Schleswig-Holstein e. V. im VDS am 13.8.1987 in Kiel.

2. Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung des Bildungskonzeptes für die unteren Statusgruppen – oder: Über das durch gesellschaftliche Entwicklungen erwungene Ende der klassischen Allgemeinbildung

2.1. Analysen und Prognosen gesellschaftlicher Entwicklungen

Der sich ankündigende Systemwandel der Arbeitsgesellschaft zwingt das Bildungssystem zu einem radikalen Wandel. Dabei geraten bereits die Hauptschule und mit ihr die Schulen, die nicht einmal zum Hauptschulabschluß führen, ins bildungspolitische Aus. Der Besuch solcher Schulen wird künftig immer mehr zum Kriterium dafür, daß man aus dem Beschäftigungssystem ausgeschlossen wird. Ich möchte diese Argumentation im Anschluß an KLEMM u. a. (1985) und BECK (1986) entfalten:

(1) Die dritte industrielle Revolution bewirkt einen Systemwandel der Arbeitsgesellschaft: Das System der Vollbeschäftigung transformiert sich in ein System der pluralisierten, flexiblen, dezentralen Unterbeschäftigung, in dem nebeneinander Formen der legalen und illegalen Leiharbeit, der geringfügigen, der saisonalen Beschäftigung, des kapazitätsorientierten variablen Arbeitszeitvertrages, des zeitlich begrenzten Arbeitsvertrages ohne festgelegte Arbeitszeit, der Werkverträge, der freien Mitarbeit und der Schwarzarbeit zunehmen und mit der „Einheitsnorm“ vertraglich geregelter, betrieblich organisierter, „lebenslanger Ganztagesarbeit“ (BECK 1986, S. 224) konkurrieren, sie möglicherweise gar zum Verschwinden bringen werden. Diese Transformation kann nicht einkommensneutral erfolgen. „... mit der ... Generalisierung der Unterbeschäftigung ... geht eine Umverteilung des Einkommens, der sozialen Sicherung, der Karrierechancen, der Stellung im Betrieb *nach unten* einher, im Sinne eines kollektiven Abstiegs“ (ebd., S. 226). „Wie im 19. Jahrhundert hat auch diese Entwicklung eine prinzipielle Janusköpfigkeit. Fortschritt und Verelendung greifen in neuer Weise ineinander ... Arbeitslosigkeit verschwindet, aber taucht zugleich in neuen risikvollen Unterbeschäftigungsformen generalisiert wieder auf“ (ebd., S. 227).

(2) Die Schulpädagogik als Theorie und als Praxis hat auf diese Transformationsprozesse so gut wie keinen Einfluß. Sie wird jedoch durch diese Entwicklung in einer unerhörten Weise herausgefordert: Wie bereiten die pädagogischen Institutionen unserer Gesellschaft ihren Nachwuchs auf *diese* Zukunft vor? Noch präziser: Was tun wir bislang in den sogenannten „Regel“-Grund- und Hauptschulen, was in den Schulen für Lernbehinderte, für Erziehungshilfe, für Sprachbehinderte, um jene Schüler, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht zu höheren Abschlüssen gelangen können, auf diese Realität vorzubereiten und sie vor den schlimmsten Folgen solcher Entwicklungen zu schützen?

Nach allem was bislang bekannt ist, müssen wir diese Frage mit einer Bankrotterklärung beantworten. Sowohl in den Hauptschulen als auch in den Sonderschulen, um die es hier geht, reicht der Blick in der Regel über die Zäune der Institutionen nicht hinaus. So geschieht vielerorts nichts, fast überall zu wenig und das Wenige ist nicht selten unnötig oder falsch. Dieser Tatbestand ist deswegen so alarmierend, weil die Konsequenzen der eingangs beschriebenen Transformationsprozesse die Absolventen der Haupt- und Sonderschulen – nach allem, was man bisher weiß – nicht nur in

den ersten Phasen nach Schulabschluß, sondern grundsätzlich und somit dauerhaft treffen werden. Sowohl BECK (1986) als auch KLEMM u. a. (1985) beurteilen die mittelfristigen Chancen der Hauptschüler und der Institution Hauptschule als extrem ungünstig. In noch stärkerem Maße gilt dies für Sonderschüler und ihre Schulen. Hier stichwortartig ihre Feststellungen und Argumente:

(a) Das Interesse an der Hauptschule wird weiter rapide sinken (KLEMM u. a. 1985, S. 87). Bis zum Ende des Jahrhunderts dürften bundesweit nur noch 20% eines Jahrgangs die Hauptschule besuchen, überwiegend Migrantenkinder und Kinder der untersten Statusgruppen.

(b) Jede Maßnahme zur Rettung der Hauptschule ist paradoxerweise dazu geeignet, deren Situation zu verschlechtern. (Vgl. dazu und zum folgenden KLEMM u. a. 1985, S. 87). Der Ausbau der Hauptschule als weiterführende Sekundarschule bringt sie in Konkurrenz zur Realschule. Dieser wird sodann der Vorzug gegeben, Beispiel dafür bietet die Situation in Westberlin. – Die Konzeptualisierung der Hauptschule als Gegenschule mit pädagogischem Profil führt in bedenkliche Nähe zur Sonderschule – mit dem gleichen Effekt wie der erstgenannte Weg. – „Je mehr die Hauptschule Restschule oder Ausländerschule wird, desto mehr bewahrt sie den Rest an Schülern auf, der den Sprung zur Realschule nicht geschafft hat“ (ebd., S. 87). Somit kommen KLEMM u. a. zum Ergebnis: „Sowohl die bisherige als auch die vorhersehbare künftige Entwicklung machen deutlich, daß es nur eine Alternative geben kann: rechtzeitige Auflösung oder Schrecken ohne Ende“ (ebd., S. 88).

Mit „reformerischer Hartnäckigkeit“ (ebd., S. 95) halten sie daher die „Überwindung des gegliederten Schulsystems zugunsten eines flächendeckenden Angebotes von Gesamtschulen ... als alleinige Schulform“, also nicht länger „im Wettbewerb mit den bestehenden Schulen“ (ebd., S. 96) für erforderlich. Was die Autoren selbst – angesichts der realen gesellschaftlichen Kräfte als „konkrete Utopie“ (ebd.) bezeichnen, zeigt bezüglich der Klientel, die derzeit die Haupt- und Sonderschulen besucht, die folgenden Umrisse:

- Statt früher Aufteilung in Leistungskurse längeres, gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. Schüler unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten erhalten dabei unterschiedliche Aufgaben (Binnendifferenzierung).
- Statt Gesamtschule als Bildungsgroßbetrieb Gliederung in kleine, weitgehend selbständige Einheiten.
- Statt 45-Minuten-Fachunterricht, fächerübergreifende Unterrichtseinheiten und Projekte, kooperativer Unterricht verschiedener Fachlehrer, statt Hausaufgaben Übungsphasen im Unterricht.
- Nachmittags vielfältige Formen spielerischen und handwerklichen Lernens unter Beteiligung von Schülern, Lehrern, Sozialpädagogen und Eltern.
- Statt überall gleichem Lehrplan verbindliches „Basiscurriculum“ und eigene Profilierung, z. B. Türkisch als 1. oder 2. Fremdsprache.
- Wahlpflichtbereiche mit von Schule zu Schule unterschiedlichem Schwerpunkt (z. B. musisch, naturwissenschaftlich-ökologisch, polytechnisch) (ebd., S. 97).

Gegen dieses Konzept ist nicht nur einzuwenden, daß es „kaum Durchsetzungschancen hat“, was die Autoren selbst zugestehen (ebd., S. 98). Es leugnet auch insofern die gesellschaftlichen Verhältnisse, als es sich nicht radikal genug dem Faktum stellt, daß mindestens das schwächste Fünftel dieser künftigen Gesamtschüler (wenn sich nicht Generalisierungseffekte einstellen, die den Anteil betroffener Schüler noch vergrößern) ebensowenig Zugang zum Beschäftigungssystem hätte, wie dies bisher für die entsprechende Gruppe der heutigen Hauptschüler und für die Sonderschüler zutrifft. Sie würden spätestens durch die Einstellungstests der Arbeitgeber ausgele-

sen. Um die Problematik noch schärfer in den Blick zu bekommen, im folgenden die Argumente von BECK (1986):

(a) Empirisch-statistische Analysen zeigen, daß sich „die Beschäftigungschancen von *Hauptschulabgängern* dramatisch“ verschlechtert (haben). Die Türen zum Beschäftigungssystem sind in diesen unteren Gängen des Bildungssystems durch Umschichtungen und Verdrängungsprozesse sowie betriebliche Rationalisierungsmaßnahmen inzwischen fast vollständig verschlossen ... alle Schätzungen gehen davon aus, daß auch in Zukunft das Bildungssystem im unteren Bereich einen qualitativ ansteigenden Sockel Dauerarbeitsloser ohne Beschäftigungsperspektiven produzieren wird“ (ebd., S. 239).

(b) „... unter dem Druck der Misere am Arbeitsmarkt ... (gewinnen) auch im Übergang von der Schule zur Lehre ... ‚Warteschleifen‘ eine zunehmende Bedeutung“ (BVJ, MBSE, Berufsfachschulen etc.). „Aber selbst nach dem erfolgreichen Absolvieren der Berufsausbildung wird eine *labile Übergangsphase*, in der schlechte Jobs mit Arbeitslosigkeit, kurzfristigen Arbeitsverhältnissen und Unterbeschäftigung wechseln, immer mehr zum Normalfall“ (ebd., S. 241).

(c) Der Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung ist derart brüchig geworden, daß die weiterführenden Schulen ihre statuszuteilende Funktion „an die betrieblichen Personalabteilungen bzw. -chefs verloren“ haben und sich die Hauptschule auf die „Negativauslese“ derer beschränkt, denen jeder berufliche Status vorenthalten werden soll (ebd., S. 244).

„Am extremsten sind die Konsequenzen dort, wo der Bildungsabschluß auch nicht mehr die Türen zu den ‚Vorzimmern‘ öffnet, sondern selbst zum *Ausschließungskriterium* wird. Dies trifft mehr und mehr auf den *Nur-Hauptschulabschluß* zu ... Der Gang durch die *Hauptschule* wird zur *Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit*. Die Hauptschule driftet so in das gesellschaftliche Abseits ab, wird zur Schule der unteren, auf berufliche Zukunftslosigkeit festgeschriebenen Statusgruppen.

Die neue Negativfunktion der Chancenvorenthaltung tritt also gleichsam ‚rein‘ an der Hauptschule hervor. Dies ist auch insofern eine höchst bemerkenswerte Entwicklung, weil mit der Anhebung der Bildungsvoraussetzungen die Ausbildung der Hauptschule zur ‚Nonbildung‘ degradiert, der Hauptschulabschluß historisch *in die Nähe zum Analphabetentum gerückt wird*. Im Fall der Hauptschule wird erkennbar, daß ‚Bildung‘ – das klassische Merkmal für *erwerbbaaren* Status – historisch zurückverwandelt werden kann in ein *quasi-askriptives* Merkmal: Die Hauptschule verteilt *Chancenlosigkeit* und droht damit, als Bildungsinstitution zur Gettomauer zu werden, hinter der die unteren Statusgruppen auf die Dauerexistenz der Erwerbslosigkeit (bzw. Fürsorge, Sozialhilfe) festgeschrieben werden. Die *durchgesetzte* Bildungsgesellschaft produziert in diesem Sinne auch ein neuartiges, paradoxes ‚Quasi-Analphabetentum‘ der untersten Bildungsabschlüsse (Haupt- und Sonderschule).

Mit dieser Marginalisierungsfunktion verwandelt sich die Haupt- wie vorher bereits die Sonderschule in einen ‚Aufbewahrungsort‘ für arbeitslose Jugendliche. Sie ist als bildungsorientierte ‚Jugendherberge‘ irgendwo zwischen Straße und Gefängnis angesiedelt. Ihr Funktionsgehalt verschiebt sich in Richtung Beschäftigungstherapie. Entsprechend verschlechtert sich die pädagogische Situation. Lehrer und Lehrpläne werden in ihrer Legitimität gefährdet. Auf sie werden die Widersprüche einer ‚berufsorientierten Ausbildung ins Nichts‘ projiziert. In dem Maße, in dem die Schule den Schülern nichts mehr zu ‚bieten‘ oder vorzuenthalten hat, büßt sie ihre Autorität ein. *Anomische* Reaktionen der Jugendlichen sind (aktuell und potentiell) in derartigen Bildungsgettos beruflicher Zukunftslosigkeit geradezu vorgezeichnet. Das extremste und sichtbarste Zeichen hierfür wäre die ansteigende Gewalt gegen Lehrer, vor allem in Großstädten mit hoher, konstanter Jugendarbeitslosigkeit“ (ebd., S. 245/246).

2.2. Bildungspolitische und schulpädagogische Konsequenzen

Aus solchen Analysen werden im Blick auf unsere Fragestellungen die folgenden Punkte wichtig:

(1) Haupt- und Sonderschulen geraten angesichts mittelfristiger Entwicklungsperspektiven des Beschäftigungssystems in eine Situation, deren Fatalität sich nur noch graduell unterscheidet.

(2) In Anerkennung gesellschaftlicher Realitäten ist davon auszugehen, daß es auch in künftigen Gesellschaften untere und unterste Statusgruppen geben wird; auch dann, wenn diese künftig nicht mehr im Sinne sozialer Gruppen gesellschaftlich bedeutsam werden können, wird es eine sehr präzise erfassbare Zahl von Individuen geben, die unter den Risiken eines gewandelten gesellschaftlichen Systems in erheblich höherem Maße zu leiden haben werden als andere. Außerdem ist mit guten Gründen davon auszugehen, daß die Bundesrepublik – entgegen aller anderslautenden Behauptungen – binnen Kürze zum Einwanderungsland werden wird, was zwangsläufig zum Entstehen weiterer Gruppen im unteren Bereich der Statushierarchie führen wird.

(3) Demzufolge wird es auch künftig Kinder und Jugendliche geben, die – aus welchen Gründen auch immer – dem Bildungsgang einer auf *eine* – wie wir zeigen konnten: fragliche – Façon von Allgemeinbildung verpflichteten Regelschule weder im Tempo noch in der erforderlichen Intensität und Effektivität folgen können. Gleichwohl haben diese Kinder und Jugendlichen ein Recht auf eine ihnen angemessene und zugleich wirksame Grundbildung.

(4) Diese Grundbildung muß so angelegt werden, daß sie die Integration in die Gesellschaft in zumindest zweifacher Hinsicht sichert:

- (a) Sie muß einen definierten Erstzugang zum Beschäftigungssystem garantieren, der die materiellen Voraussetzungen erreichbar macht, um ein Leben in freigewählten Gemeinschaftsformen mit anderen, ohne wirtschaftliche Zwangsabhängigkeiten (etwa von Herkunftsfamilien oder staatlicher Fürsorge und Hilfe) zu führen. Ein solch garantierter Erstzugang zum Beschäftigungssystem schützt den betroffenen Jugendlichen vor der Erfahrung totaler Nutzlosigkeit.
- (b) Diese Grundbildung muß außerdem so angelegt sein, daß sie den Zugang zum geselligen Verkehr mit Angehörigen anderer Statusgruppen ermöglicht. Dies ist insbesondere deswegen unverzichtbar, weil eine pluralistische, flexible, dezentrale Unterbeschäftigung von jedem einzelnen verlangt, daß er ein pluralistisches, flexibles, dezentrales Netz sozialer Kontakte und Bindungen (anstelle lebenslanger Partnerbezüge) zu etablieren vermag und die eigenen psychischen Dispositionen in entsprechender Weise elaborieren kann. Eine solche flexible soziale Vernetzung und die Entwicklung entsprechender psychischer Fähigkeiten ist als Konzept gegen die fortschreitenden Individualisierungs- und Isolationsprozesse zu begreifen, das möglicherweise die wirtschaftlichen, sozialen und psychischen Folgen der Risikogesellschaft abzupuffern vermag (vgl. HILLER/HILLER-KETTERER 1987).

(5) Die Entwicklung und Durchsetzung einer solchen Bildungskonzeption und die Errichtung entsprechend leistungsfähiger Institutionen für das unterste Fünftel unserer Gesellschaft ist mit Formen einer „inneren Schulreform“ allein oder mit nur geringfügigen, schulorganisatorischen Bemühungen nicht zu leisten. Insofern ist mit aller Deutlichkeit festzustellen:

- (a) Wenn es zutrifft, daß die Hauptschule als allgemeinbildende Regelschule bereits einem sinkenden Schiff gleichkommt, dann verlieren Schulen, die unter dem Niveau der Hauptschule qua Institution rangieren, jede Daseinsberechtigung, sofern sie den Anspruch erheben, im vollen Umfang am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben partizipierende Individuen heranbilden zu wollen. Sie sind aufzuheben in Bildungseinrichtungen, die dies nachweislich zu leisten imstande sind.
- (b) Integrations- und Kooperationsbemühungen, die sich auf Grund-, Haupt- und Sonderschulen beschränken, muten angesichts dieser Analysen als gefährliche Sozialromantik an oder – um im Bild zu bleiben – als müßiger Streit um die Frage, ob auf dem ohnehin sinkenden Dampfer die Passagiere der unteren Preisklassen noch eine Weile lang Zutritt zu den Räumen haben sollen, die zuvor ausschließlich den Fahrgästen erster Klasse vorbehalten waren.
- (c) Demgegenüber gewinnt die Ausarbeitung eines Bildungskonzeptes für das unterste Fünftel der Gesellschaft gesellschaftspolitisch höchste Priorität. Wird dies verkannt, dann kann nicht ausgeschlossen werden, daß das ohnehin anfällige System unserer hochtechnisierten Gesellschaft zur Zielscheibe destruktiver Angriffe seitens der Ausgeschlossenen wird.
- (d) Es geht also in erster Linie um bildungspolitische und bildungsökonomische Maßnahmen, die im folgenden zu skizzieren sind. Auf ein solches Rahmenkonzept bezogen wird es möglich, in den bestehenden Institutionen, also in den Grund-, Haupt- und Sonderschulen bereits jene Entwicklungen zu stärken und zu fördern und neue anzubahnen, die einem solchen Konzept entsprechen. Anders gesagt: Erst im Horizont eines bildungspolitischen Konzepts der effizienten Grundbildung für die untersten Statusgruppen gewinnt die Arbeit eine diskutabile Perspektive, die bisher im Rahmen der Schule für Lernbehinderte geleistet wurde, einschließlich der Bemühungen um eine „innere Schulreform“.

3. *Umriss eines Bildungskonzeptes und darauf bezogener Bildungsinstitutionen für die untersten Statusgruppen in der Bundesrepublik (vgl. dazu auch KNOOP 1985; ERATH 1987, S. 195–262)*

3.1. *Grundschulen verschiedener Dauer*

Wenn sichergestellt werden soll, daß möglichst viele Schüler den Übergang in die Realschule oder das Gymnasium schaffen und wenn zugleich deutlich ist, daß ein Großteil der Kinder aufgrund wachsender Sozialisationsdefizite dieses Ziel immer schwerer erreichen können, weil sie in krisenbedrohten, instabilen, d. h. in der

Regel auch ökonomisch labilen Primärgruppen aufwachsen müssen, dann wird die ausschließlich auf vier Schuljahre begrenzte Grundschule zum Anachronismus. Es erscheint daher zweckmäßig, die Regelgrundschule durch andere Organisationsformen zu ergänzen. Die wichtigste Institution, die zu errichten wäre, ist ein auf fünf Schuljahre ausgelegter Grundschul-Bildungsgang, der zu den gleichen Zielen führt, wie die übliche Grundschule. Er unterscheidet sich lediglich darin von dem der Regelschule, daß er den Schülern mehr Zeit läßt und über mehr und besser ausgebildetes Fachpersonal verfügt, um den Erwerb der Kulturtechniken und des elementaren Sachwissens hinreichend zu garantieren. (Nur am Rande sei vermerkt, daß als Pendant dazu eine auf drei Schuljahre verkürzte Intensivform der Grundschule denkbar wäre; diese für Kinder, die in der Regelschule unterfordert werden, die sich dort langweilen und deswegen schulmüde werden.) Die Wahl der Grundschulform kann Sache der Eltern bleiben. Ihre Entscheidung sollte allerdings aufgrund einer Beratung und Empfehlung erfolgen, die eine obligate, mehrmonatige förderdiagnostische Beobachtung im Kindergarten voraussetzt in der Zeit, in der das Kind das sechste Lebensjahr erreicht.

Es ist ohne Schwierigkeiten vorstellbar, daß die Unterstufe der bisherigen Schule für Lernbehinderte in eine auf fünf Schuljahre ausgelegte „normale“ Grundschule überführt werden könnte. De facto ist sie dies bereits, betrachtet man die durchschnittliche Verweildauer ihrer Klientel im Grundschulbereich. Die Vorteile einer solchen Transformation der Unterstufe der Schule für Lernbehinderte in eine auf fünf Schuljahre konzipierte Regelgrundschule sind offensichtlich: An die Stelle einer stigmatisierenden Institution tritt eine Schule oder ein Schulzug eigener Prägung, der sich dem Anspruch des Kindes auf ihm angemessene Lerntempi ebenso stellt, wie sie dem gesellschaftlichen Anspruch standhält, den Übergang in weiterführende Schulen rechtzeitig zu ermöglichen. Dies bedeutet allerdings auch, daß sich diese Langform der Grundschule nicht länger aus der Verpflichtung verabschieden kann, tatsächlich dieses Ziel des qualifizierten Übergangs in weiterführende Schulen für ihre Schüler erreichbar zu machen. Die Unterstufe der Schule für Lernbehinderte hat m. E., lange genug unter dem Verdikt gelitten, daß ihre Schüler eben mehrheitlich auch in Mittel- und Oberstufe in dieser Schulform verbleiben. Dabei stellte sich seitens der Lehrer eine Art selbstverordneter Genügsamkeit hinsichtlich der Anforderungen ein, die faktisch nach unten keine Grenzen kannte. Grundschüler können sich jedoch gegen Unterforderungen überhaupt nicht wehren. Im Interesse der Schüler ist es daher dringend geboten, daß Sonderpädagogik und Sonderpädagogen sich mehr denn je dieser Gefahr einer verantwortungslosen Unterforderung ihrer Schüler bewußt werden und sämtliche Formen pädagogisch-didaktischer Allotria meiden. Aus genau diesen Gründen möchte ich gerne die Unterstufe der Schule für Lernbehinderte in einer ordentlichen fünfjährigen Grundschule aufgehoben wissen.

3.2. *Zweijährige Eingangsstufe zu Jugendschulen für die 12/13jährigen, die nicht auf weiterführende Schulen kommen können*

Es wäre unsinnig, sich der Vermutung hinzugeben, über die Errichtung von Grundschulen in Langzeitform wären alle Schüler auf weiterführende Schulen so

vorzubereiten, daß sie diese mit Erfolg durchlaufen könnten. Wahrscheinlich ist lediglich, daß für einen erheblichen Teil sicherere Fundamente als bisher für diese anspruchsvolleren Bildungswege zu legen wären. Wahrscheinlich ist aber auch, daß nach wie vor ein gewisser Prozentsatz eines Jahrgangs in den weiterführenden Schulen nicht die Chancen bekommen kann, die seinem Leistungsvermögen entsprechen. Ich gehe davon aus, daß dieser Prozentsatz deutlich unter 15% bleibt. Für diese Gruppe – und nur für sie – erscheint mir die Einrichtung einer zweijährigen Eingangsstufe unerlässlich. In dieser Zeit geht es in erster Linie darum, das spezifische Begabungsprofil, die „Stärken“ der einzelnen Schüler durch entsprechende Unterrichtsangebote und förderdiagnostische Maßnahmen herauszuarbeiten, so daß erkennbar und hinreichend verlässlich prognostizierbar wird, in welcher Weise sie im Anschluß daran in einer der im folgenden näher beschriebenen Jugendschulen für berufliche und lebenspraktische Bildung beschult werden können. Die orientierungsstiftende pädagogisch-didaktische Arbeit in diesen beiden Schuljahren konzentriert sich im wesentlichen auf drei Bereiche:

- (a) Es ist eine erste, intensive Auseinandersetzung mit den wichtigsten Herausforderungen anzubahnen, die das Leben der Menschen am Ende des 20. Jahrhunderts global, regional und individuell bestimmen werden. Es ist zu vermuten, daß Formen des genetischen Lehrens in einem interkulturell konzipierten Sachunterricht am besten dazu geeignet sind, ego-, ethno- und eurozentrierte Schemata der Wahrnehmung, der Interpretation und der Gestaltung von Realität zu problematisieren und zu differenzieren, um so die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Interessenkonflikte und risikobelastete, unbereinigte Situationen verschiedenster Reichweite und Dauer besser ertragen und gelassener durchstehen zu können.
- (b) Im Lauf der beiden Schuljahre muß außerdem durch entsprechenden Unterricht deutlich erkennbar werden, für welche Bereiche des Beschäftigungssystems, zu denen ein Schüler später realistisch gesehen Zugang haben könnte, er verwertbare Interessen und Fähigkeiten in welcher Intensität auszubilden vermag.
- (c) Jeder Schüler sollte sich außerdem Klarheit darüber verschaffen können, welche spezifischen Interessen und Fähigkeiten er in welchen Freizeitbereichen bei sich entdecken, für sich erwerben und trainieren kann, die ihm berechnete Aussichten auf eine dauerhafte Integration in entsprechende außerschulische Gruppen eröffnen.

Die vielfältigen Herausforderungen, die ein solcher Unterricht bereit hält, vermitteln jedem Schüler Erfahrungen des Erfolgs, aber auch des Scheiterns. Beides ist nötig, damit er zu einer realistischen Einschätzung dessen gelangt, was er selbst zu leisten imstande ist, wo seine Grenzen erkennbar werden und wie er sich in Situationen verhalten muß, die er auf sich gestellt nicht zu bewältigen vermag. Wenn es bei all dem darum gehen soll, daß diese Schüler ein gleichermaßen realistisches wie positives Selbstbild gewinnen können, dann haben wir eine zentrale Voraussetzung zu beachten, die ich an anderer Stelle bereits ausführlicher dargestellt habe (HILLER 1985, 1987 a):

Unterricht auf dieser Stufe kann nicht als kulturimperialistisches Programm inszeniert werden, indem man Kinder und Jugendliche, die auf Dauer mit außergewöhnlichen Belastungen leben müssen, wohlmeinend in eine bürgerliche Welt vermeintlich universaler Normalität zwangsintegriert und sie mit Inhalten, Zielsetzungen, Umgangsformen und Denkstilen der eigenen Schicht fraglos kolonisiert. Schüler *dieser* Stufe werden zu Erwachsenen, die auf Dauer als Grenzgänger zu leben haben zwischen einer bürgerlich dominanten Kultur (die ihnen auch künftig oft genug

gleichgültig bis feindlich gegenüberstehen wird) und jenen Lebensformen, die ihnen Vitalität, Zähigkeit und Gelassenheit gegenüber einem kaum erträglichen Leben eingestiftet haben. Anders formuliert: Die Allgemeinbildung, die wir in der hier vorgeschlagenen Eingangsstufe grundlegen wollen, kann nicht länger identisch sein mit Bestimmung und Durchsetzung einer für alle gleichermaßen verbindlichen Form intellektuell bestimmter Lebensführung auf wirtschaftlich anspruchsvollem Niveau. Diese Allgemeinbildung ist vielmehr zu konzipieren als ein Gefüge von Lerninhalten, Lernformen und -prozessen, in denen die verschiedensten Formen von Vernunft, von ästhetischem Genuß, von Symbolbildung und Interaktion in ein reziprok förderliches Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Die Überführung der bisherigen Mittelstufe der Schule für Lernbehinderte und der Klassenstufen 5 und 6 der bisherigen Hauptschulen in eine solche Vorstufe von Jugendschulen ist ungleich schwieriger als die Transformation der Unterstufe in eine fünfjährige Grundschule. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß weder für die Mittelstufe der Schule für Lernbehinderte noch für die Klassenstufen 5 und 6 der bisherigen Hauptschulen ein überzeugendes Konzept vorliegt. Man hat vielmehr genügend Anlaß zur Vermutung, daß gerade in diesen Schuljahren den Pubertierenden bislang eher Reinfantilisierung droht als die Konfrontation mit Herausforderungen, die sie als Initianten einer Industriegesellschaft ernstnimmt.

3.3. *Diversifizierte Jugendschulen für berufliche und lebenspraktische Bildung für die 14- bis 17jährigen*

Wenn zutrifft, daß die Hauptschule bisheriger Prägung zunehmend zur Nicht-Schule vorkommt, eine Sackgasse ist, wenn sie Negativauslese betreibt, indem sie ihre Absolventen vom Zugang zum Beschäftigungssystem aussperrt, dann hat es keinen Sinn, die Integration bisheriger Sonderschüler in diese Schulart zu fordern. Andererseits ist auch kaum erkennbar, wie Gesamtschulen für das unterste Fünftel ihrer Klientel bessere Zukunftschancen eröffnen könnten. Man kann das Problem einer effizienten Grundbildung für diejenigen, die den Übergang in die Realschule oder das Gymnasium nicht schaffen oder auf diesen Wegen nicht weiterkommen, sicher nicht allein dadurch lösen, daß man die bisherigen Institutionen durch eine umfassendere ersetzt, ohne sich über deren curriculare Auslegung inhaltliche Klarheit zu verschaffen.

Wenn gewährleistet werden soll, daß neue Institutionen, die an die Stelle der zu Sackgassen, Aufbewahrungsanstalten und Verschiebebahnhöfen für „Sozialschrott“ verkommenen Einrichtungen treten sollen, nicht binnen Kürze ebenso untauglich werden wie ihre Vorgänger, dann müssen sie inhaltlich so ausgelegt werden, daß sie den folgenden vier Kriterien genügen:

- (1) Sie müssen – wie schon angedeutet – definierte Erstzugänge zum Beschäftigungssystem (nicht nur zu Ausbildungen und schon gar nicht lediglich nur zu Warteschleifen vor Ausbildungen) garantiert eröffnen.
- (2) Sie müssen Formen des Lehrens und Lernens entwickeln, in denen die Jugendlichen *in redlicher Weise* mit jenen Problemen konfrontiert werden, die ihre weitere Biographie entscheidend bestimmen werden.

(3) Sie müssen nicht nur zum Beschäftigungssystem, sondern gleichermaßen zum geselligen Verkehr definierte Zugänge eröffnen; zu jenen Gruppen, Zirkeln, Vereinen und Körperschaften also, in denen sich das gesellschaftliche Leben außerhalb der Schule organisiert, indem sie ihre Klientel für eine qualifizierte Teilhabe interessieren und entsprechend vorbereiten.

(4) Sie müssen schließlich kontinuierlich Formen der Begegnung mit Repräsentanten jener sozialen Institutionen im Unterricht ermöglichen, mit denen diese Jugendlichen erfahrungsgemäß später häufig in Zwangskontakt kommen werden (Sozialarbeiter, Mitarbeiter von Beratungsstellen und kommunaler Behörden, Polizei, Ärzte, Kreditberater, Wohnungsmakler, Staatsanwälte, Richter, Rechtsanwälte usw.). Sie müssen außerdem – und dies ist erfahrungsgemäß sehr schwierig – eine wachsende Zahl von Privatpersonen und primärer Gruppen für ihre Klientel interessieren; dies mit dem Ziel, den Jugendlichen außerschulische und über die Schulzeit hinaus dauernde Primärkontakte zu kompetenten und zur Mitverantwortung bereiten Personen und Gruppen zu eröffnen, die als Fürsprecher, Sachwalter und Partner außerhalb der Herkunftsfamilien und ergänzend zu verwaltender Fürsorge bereit sind, mit denen zusammenzuleben, die mit den dominanten Formen gesellschaftlicher Rationalität aus eigener Kraft nicht zurechtkommen.

Diese vier Punkte bestimmen das Profil der Jugendschule, in der die bisherige Oberstufe der Hauptschule (Klasse 7–9/10) und jener Sonderschulen aufzuheben wäre, die bislang nicht zu einem anerkannten Bildungsabschluß führen. Diese Punkte sind im folgenden zu erläutern und durch Beispiele zu konkretisieren.

4. *Das Profil einer Jugendschule*

4.1. *Definierte und garantierte Erstzugänge zum Beschäftigungssystem*

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen wird die Forderung verständlich, den *Wettbewerb* um Erstzugänge zum Beschäftigungssystem in den bisherigen Formen künftig auf die Absolventen der Realschulen und Gymnasien zu begrenzen. Anders formuliert: Aufgrund der absehbaren Entwicklungen des Arbeitssystems ist für Jugendliche, die keinen Real- oder Gymnasialabschluß erreichen, durch ein Jugendbildungsgesetz ein Erstzugang zum Beschäftigungssystem branchen- oder berufsartenspezifisch zu garantieren.

An die Stelle der bisherigen Hauptschulen und aller Schulen, die Abschlüsse und Abgänge unterhalb des Hauptschulabschlusses offerieren, müssen Bildungseinrichtungen treten, die über bindende Verträge mit der Industrie, mit dem Handwerk, mit kommunalen, regionalen-, landes- und bundeseigenen Arbeitgebern ihrer Region (auch mit der Bundeswehr) in genügender Zahl verfügen, die eine Übernahme aller ihrer Absolventen in zeitlich befristete Erstbeschäftigungsverhältnisse garantieren. Diese sollten eine Dauer von mindestens zwei Jahren nach Abschluß der beruflichen Bildung und des Militär- bzw. des Zivildienstes nicht unterschreiten. Diesem Konzept zufolge könnte dann keine Jugendschule für berufliche und lebenspraktische Bildung eröffnet werden, die nicht über solche Kooperations- und

Abnahmeverträge verfügte. Zur Begründung dieses Vorschlages ist folgendes auszuführen:

(a) Wenn das Recht auf Arbeit zur wirtschaftlichen Sicherung der Lebensführung in selbstgewählten Gruppen als ein in den Humanitätsvorstellungen unserer Gesellschaft begründetes Menschenrecht gilt und wenn zugleich feststeht, daß dieses Recht für den betroffenen Personenkreis nicht länger über Formen des Wettbewerbs am Arbeitsmarkt zureichend realisiert werden kann, dann wird es zur Aufgabe des Staates, dieses Recht per Gesetz durch entsprechende Planungs-, Vorsorge- und Erziehungsmaßnahmen zu sichern.

(b) Für Jugendliche, die keinen Real- und Gymnasialabschluß erreichen können, steht das Recht auf einen Erstzugang zur Erwerbsarbeit über dem Recht der freien Ausbildungs- und Berufswahl, wenn diese sich de facto nicht mehr realisieren läßt. In einer Gesellschaft, in der die Mehrzahl ihrer Mitglieder im Laufe ihres Lebens wiederholt in Erwerbsverhältnissen tätig werden muß, die nicht ihrer Ausbildung entsprechen, verlagert sich demzufolge die „freie“ Entscheidung für die betroffenen Jugendlichen auf einen späteren Zeitpunkt. Sie sollte jedenfalls nicht mehr in der krisenbelasteten Phase zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr getroffen werden.

(c) Betrachtet man die Spannweite der konkreten Abschlüsse, die unter dem Sammelbegriff des Abiturs vom altsprachlich-klassischen über diverse neusprachliche bis hin zum kaufmännischen und technischen Abitur in vielen Spielarten reichen, so ist nicht einzusehen, warum auf der Ebene des derzeitigen Hauptschulabschlusses und an dessen Stelle nicht ebenfalls eine Vielzahl diversifizierter Formen eines Abschlusses der Grundbildung treten könnte, die de facto dann erste, garantierte Zugänge zum Beschäftigungs- und Ausbildungssystem eröffnet.

(d) Entsprechende Verträge mit den Kammern der Industrie, des Handels und des Handwerks sowie mit Einrichtungen der öffentlichen Hand böten für diese Institutionen sehr konkrete Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung der curricularen Anforderungen. An die Stelle einer lediglich von der Schulverwaltung ausgeformten und kontrollierten, letztlich unverbindlich bleibenden, weil entweder wie bisher zu breit oder aber zu sozialpädagogisch dominiert angelegten Hauptschulallgemeinbildung (vgl. dazu z.B. die Vorschläge der Kommission „Neuer Ansatz für die künftige Hauptschularbeit“ des SENATORS FÜR SCHULWESEN, BERUFSAUSBILDUNG UND SPORT BERLIN 1987 für einen Modellversuch „Projektzug“), könnten Bildungsgänge treten, durch die Jugendliche planvoll und verbindlich auf eine mittlere Zukunftsperspektive vorbereitet und verpflichtet werden. Industrie, Handel und Handwerk bekämen die Chance, den von ihnen geforderten Solidaritätsbeitrag in einer den Erfordernissen des künftigen Arbeitsmarktes angemesseneren Weise und produktiver als bisher zu gestalten: Geht man davon aus, daß der Schüler der Jugendschule mit seinem Eintritt in diese Institution das Recht auf einen langfristig konzipierten Ausbildungs- und Beschäftigungsvertrag erwirbt (die ersten drei Jahre im dualen System Jugendschule/Betrieb, im Anschluß daran mindestens ein Jahr, maximal drei Jahre im dualen System Berufsschule/Betrieb und nach dem Militär-, Zivil- oder Sozialdienst zwei weitere Jahre Beschäftigung im Betrieb), dann wäre damit ein Zeitrahmen gesetzt, in dem es möglich ist, auch Jugendliche, die bisher als schwache Hauptschüler oder als Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte und für Erziehungshilfe erscheinen, so zu qualifizieren, daß sie

als Facharbeiter in Zukunftsbranchen ihr Auskommen verdienen könnten. Nicht die endlosen Programme der Orientierung, Vorbereitung, Hinführung und Förderung von Berufswahl- und Berufsreife im Vorfeld des Beschäftigungssystems und unter nahezu ausschließlicher Regie allgemeinbildender, schulischer Einrichtungen, an die sich nur allzu häufig die Eingliederung in fragwürdige Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse anschließt, sondern die verbindlich institutionalisierte Kooperation von Schul- und Beschäftigungssystem zum frühest möglichen Zeitpunkt und über einen möglichst langen Zeitraum wird hier als Lösungsansatz zur Diskussion gestellt, der die Interessen beider Seiten, der benachteiligten Jugendlichen einerseits, der Industrie, des Handels und des Handwerks andererseits gleichermaßen berücksichtigt.

Dabei wäre allerdings gründlich zu prüfen, in welchen Branchen und darin für welche Berufe/ Beschäftigungsverhältnisse solch langfristige Ausbildungskooperationsformen entwickelt werden sollten. Der Bildungsbericht der BUND-LÄNDER-KOMMISSION vom September 1987 macht die Dringlichkeit des Problems deutlich: Die Zahl der Berufsanfänger ohne Berufsabschluß wird von jährlich 210000 auf 280000 im Jahre 1995 steigen. Er belegt aber auch, daß es mit einer Fortführung oder auch Intensivierung bisheriger Ausbildungspraxis nicht getan ist. Schon jetzt erlernen zu viele junge Leute einen Beruf, der auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft nur geringe Chancen auf Beschäftigung bietet. Die in diesem Bericht als Problemgruppen genannten Berufe sind in der Mehrzahl genau jene, die bislang hauptsächlich von schlechten Hauptschülern und Absolventen der Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungshilfe ergriffen werden: Kfz-Instandsetzer, Gärtner und Gartenarbeiter, Bäcker, Fleischer und Friseurinnen. – Ein zusätzliches Argument, das die Entwicklung inhaltlich wie organisatorisch neuer beruflicher Ausbildungsgänge für benachteiligte Jugendliche als zwingend geboten erscheinen läßt, ergibt sich aus der Tatsache, daß für die Mehrzahl der Ausbildungsberufe, die von benachteiligten Jugendlichen bisher erfolgreich erlernbar sind, zu konstatieren ist, daß das nach Abschluß der Ausbildung in diesen Berufen erzielbare Nettoeinkommen nicht ausreicht, um ein noch so bescheidenes, materiell von privater oder öffentlicher Fürsorge unabhängiges Leben zu führen. Dies gilt nicht für die Bau- und Baunebenberufe, wohl aber in ganz erschreckender Eindeutigkeit für die Ausbildungsberufe, die für Mädchen und Frauen insbesondere im Bereich des Nahrungs-, Genußmittel- und Gaststättengewerbes zugänglich sind.

(e) Mit der Entscheidung des Jugendlichen und seiner Eltern – wiederum aufgrund einer entsprechend diagnostisch abgesicherten Beratung – für *eine* solche Jugendschule spezifischer Prägung eröffnete sich somit für den Betreffenden eine konkrete biografische Perspektive. An die Stelle sinnloser Aufbewahrung träte die Aussicht auf eine zwar zeitlich beschränkte und finanziell begrenzt attraktive, gleichwohl hinreichend befriedigende Anfangsphase im Beschäftigungssystem. Mit guten Gründen ist zu erwarten, daß diese Perspektive, sich in einem längerfristig konzipierten, dualen Ausbildungssystem für einen zukunftssträchtigen Arbeitsplatz qualifizieren zu können, auch dazu führen wird, daß die Zahl der Schüler deutlich steigen wird, die bereit und fähig sind, auf diesem Weg ein Äquivalent für den Mittleren Bildungsabschluß zu erwerben.

(f) Jugendschulen, die vertraglich gesicherte Erstzugänge zu einer Beschäftigung in einem spezifischen Beruf oder Berufsfeld eröffnen, insofern sie bereits konstitutiver Teil solcher Ausbildungsgänge sind, können die für die berufliche Orientierung und Vorbildung auszuweisende Unterrichtszeit zu einer entlasteten, konzentrierten und vertieften Vorbereitung ihrer Schüler nützen und somit auf die praktischen wie

theoretischen Anforderungen der weiteren beruflichen Ausbildungsphasen gründlicher und effizienter vorbereiten.

Die schulpraktischen Erfahrungen der letzten 15 Jahre mit lernbehinderten Schülern machen deutlich, daß man von keinem Inhalt bisheriger Hauptschulcurricula sagen kann, daß er diesen Schülern nicht mit gleicher Effizienz vermittelbar wäre wie bisherigen Hauptschülern, vorausgesetzt, man gibt ihnen genügend Hilfestellung beim Erfassen und genügend Übungs- und Memorierungszeit, die sie auf entsprechend geeignete Aufgaben verwenden können. Woran lernbehinderte Schüler scheitern, ist die Stofffülle des Regelcurriculum der Hauptschule und das sich daraus ergebende Unterrichtstempo. Würde man Jugendschulen einrichten, die von vornherein ihre berufsvorbereitenden Anstrengungen auf ein enger begrenztes Feld konzentrierten und die ihre Unterrichtsangebote in den sogenannten „Versagensfächern“ Mathematik und Deutsch in entsprechenden Anteilen auf diesem Feld konsequent funktionalisierten, so entspräche dies eher den Lernfähigkeiten der Jugendlichen und böte ihnen Aussicht auf reale Integrationschancen in das Arbeitssystem. Der dafür zu zahlende Preis – die frühe Festlegung auf ein erstes berufliches Bewährungsfeld – erscheint mir angesichts der realen Verhältnisse, d. h. angesichts des drohenden, prinzipiellen Ausschlusses vom Beschäftigungssystem als nicht zu hoch. Ich halte für humaner, einem Jugendlichen einen realisierbaren Zugang zum Beschäftigungssystem weitgehend vorzuschreiben, als ihn chancenlos einem Wettbewerb auszusetzen, aus dem er nur als Verlierer hervorgehen kann, was nichts anderes bedeutet, als die materielle Bedrohung seiner Existenz und sei es auch nur in der Form einer nicht abzusehenden wirtschaftlichen Abhängigkeit von seiner Herkunftsfamilie und/oder von der Sozialfürsorge.

Aus empirisch-statistischem Material ist hinreichend bekannt, daß Schüler aus Schulen für Lernbehinderte, aber auch viele der schwächeren Hauptschüler in dem Spektrum der Ausbildungsberufe de facto auf eine immer kleiner werdende Zahl festgelegt sind, von denen wiederum nur wenige mehrheitlich ergriffen und erfolgreich abgeschlossen werden können (vgl. HILLER 1987b).

Angesichts dieser Tatsache wäre es zweckmäßig, Jugendschulen zu schaffen, die analog zur Organisation der Berufsschulen dreijährige Klassenzüge mit Ausbildungsschwerpunkten einrichten, die auf die Möglichkeiten und Besonderheiten des regionalen Beschäftigungssystems und seiner künftigen Entwicklungschancen zugeschnitten sind.

In Regionen, in denen Jugendliche in Großbetrieben oder bei sonstigen Arbeitgebern in Jobs *ohne Ausbildung* ihr Auskommen verdienen können, wäre zu prüfen, ob und wie entsprechende Interessenten auf solche Karrieren in einer Jugendschule vorzubereiten wären. Voraussetzung für die Entwicklung solcher Angebote wäre auch hier die vertraglich verbindliche Zusage auf Übernahme nach der Schulzeit.

Bezüglich strukturschwacher Regionen wäre zu überlegen, ob künftige Jugendschulen in Zusammenarbeit mit der Bundeswehr und/oder mit den Trägern sozialer Dienste ein Bildungsprogramm für künftige Jungarbeiter und Jungarbeiterinnen entwickeln könnten, sofern im Anschluß daran außerhalb der Region entsprechende Arbeitgeber sich zur Übernahme solchermaßen vorgebildeter Jugendlicher verpflichten.

Dieses Plädoyer für einen vertraglich gesicherten Erstzugang zum Beschäftigungssystem für Absolventen künftiger Jugendschulen erklärt sich aus dem Bemühen, echte

Integrationschancen für die untersten Statusgruppen zu sichern, die eben nicht nur auf schulische Rahmen begrenzt bleiben. Wenn zutrifft, daß über den benachteiligten Jugendlichen bislang „das Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit ... als Guillotine hängt ... und ... entsprechend seine Schrecken verbreitet“ (BECK 1986, S. 239) und wenn zutrifft, daß einer solchen Arbeitslosigkeit weder heute noch künftig soziale Lebenszusammenhänge entsprechen, es somit keine „Kultur der Armut“ mehr geben wird, sondern „mehr und mehr Arbeitslosigkeit (und in der Folge ihrer Dauer: Armut) mit klassenzusammenhangloser *Individualisierung* zusammen(trifft)“ (ebd., S. 146), dann erscheint es mir angesichts der verheerend inhumanen Konsequenzen zwingend geboten, daß eine Jugendschule qua Institution für diesen Personenkreis als tragfähige Brücke zwischen Ausbildung und Beschäftigungssystem – wenn auch als Bündel schmaler Einbahnstraßen – installiert wird, dies nicht zuletzt im ureigensten Interesse der Gesellschaft als ganzer.

4.2. Redliche Vorbereitung auf die Lebenswirklichkeit

Zweifellos gilt auch für die Jugendschule, daß die gezielte Vorbereitung auf Erwerbsarbeit – auch im Rahmen von Kooperationsverträgen mit den künftigen Arbeitgebern und deren Institutionen – nur einen begrenzten Raum im Curriculum beanspruchen darf, zumal bis auf weiteres „nicht abzusehen ist, wie sich Ausbildung für ein flexibles System pluraler, mobiler Unterbeschäftigung in elektronisch vermittelten, dezentralen ‚Kooperationszusammenhängen‘“ insbesondere im Blick auf die Schüler einer Jugendschule „inhaltlich gestalten müßte bzw. sollte“ (ebd., S. 243). Was dies, bezogen auf unsere Klientel, bedeutet und wie eine Orientierung und Vorbereitung auf die Lebenswirklichkeit konkret auszusehen hätte, habe ich wiederholt erörtert (HILLER 1979; 1985; 1987 a, b), so daß hier lediglich zusammenfassend und ergänzend die folgenden Punkte anzusprechen sind:

Wenn zutrifft, daß „die Lebenslaufbilder von Klasse, Familie, Beruf, Frau und Mann an Wirklichkeitsgehalt und zukunftsleitender Kraft einbüßen“ (BECK, S. 158), kann sich eine Jugendschule nicht ausschließlich darauf kaprizieren, eben diese zu konservieren und sie „gegen ‚abweichende‘ Entwicklungen und Orientierungen geltend“ (ebd.) zu machen. Im Klartext: Statt weiterhin die Ehe und die heile Kleinfamilie via Gemeinschaftskunde, Deutsch-, Religions- und Sexualunterricht als Orientierungsrahmen und Zielperspektive *ohne* Alternativen zu propagieren, ist es an der Zeit, mit Jugendlichen in der Schule in redlicher Weise anzusprechen, was soziale Tatsachen sind, was als Trends und was als Möglichkeiten öffentlich diskutiert wird und in Ansätzen bereits zum Vorschein kommt. Wo sonst wären dafür Raum und Zeit, wo sonst kompetente Erwachsene in organisierten Interaktionsformen verfügbar?

Im Medium narrativer Literatur, in Begegnungen mit Betroffenen und im Medium von aufgezeichneten Fernsehsendungen (Reportagen, Features, Spielfilmepisoden etc.) ist z. B. über die Gründe dafür zu reden,

- warum junge Leute immer häufiger in eheähnlichen Lebensgemeinschaften (ohne Trauschein) zusammenleben;
- warum in Großstädten heute jede zweite Ehe in die Brüche geht;
- warum es Singles gibt und wie sie leben;

- wie alleinerziehende Mütter zurecht kommen und vor welchen Problemen sie stehen;
- warum Bekannte und Freunde lebensbedeutsamer werden als Verwandtschaftsbeziehungen und wie man sich in ein tragfähiges Netz verlässlicher Beziehungen auf Zeit einbinden kann;
- wieso sich Jugendliche und Erwachsene nicht mehr ausschließlich auf heterosexuelle, monogame Partnerbeziehungen fixieren lassen wollen und statt dessen in größeren, in ihrer Zusammensetzung wechselnden Gruppen zusammenleben; usw.

Alle diese Formen neuer extra- und suprafamilialer primärer Vergesellschaftung sind Folgen unserer derzeitigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse; sie erzeugen spezifische psychische Individuallagen und haben ihrerseits ökonomische und juristische Konsequenzen.

Eine Schule, die dies alles entweder totschweigt oder aber anprangert – und dies ist bis dato weithin der Fall – muß sich den Vorwurf gefallen lassen, zu einer anachronistischen, kulturimperialistischen Institution zu verkommen, die krampfhaft versucht, auf gegenwärtige und künftige Problemlagen mit Antworten aus der Vergangenheit aufzuwarten. Gleiches gilt für die Problemlagen, die sich aus den Risiken des Arbeitsmarktes ergeben: Eine Schule, die nicht ernsthaft auf das (Über-)Leben unter Bedingungen von Unterbeschäftigung und zeitlich begrenzter Arbeitslosigkeit vorbereitet, trifft dasselbe Verdikt. Auch für diesen Komplex sind narrative Texte, Strategie- und Plan-, teilweise auch Rollenspiele nötig, auch hier sind Begegnungen mit Betroffenen unverzichtbar, dies alles, um zu verhindern, daß diese Jugendlichen früher oder später in Situationen geraten, die niemand mit ihnen zuvor antizipierte oder daß sie im primären Umfeld mit Erfahrungen belastet werden, ohne jemals von Handlungsstrategien und Lösungsmöglichkeiten etwas gehört zu haben.

4.3. *Definierte Zugänge zum gesellschaftlichen Leben*

Um die Risiken der fortschreitenden Individualisierung und der damit zwangsläufig verbundenen sozialen Isolation des einzelnen abzuf puffern, ist des weiteren zwingend erforderlich, daß die Jugendschule konsequent die Integration ihrer Klientel in außerschulische Gruppen vorbereitet und betreibt, in denen sich gesellschaftliches Leben und damit auch gesellschaftlicher Wandel in Formen realisiert, an denen sie teilhaben können und wollen.

Auch in diesem Zusammenhang ist an vertraglich gesicherte Kooperation, zumindest beidseitig bindende Absprachen der Jugendschulen mit in der Region aktiven Gruppen, Vereinen, Chören, Volkshochschulen, Sportschulen und -zentren zu denken. Aufgabe der Schule, vor allem in den sportlich-musischen Fächern, aber auch im Sach- und Deutschunterricht, wäre es dann, die Schüler auf eine qualifizierte Partizipation/Mitgliedschaft vorzubereiten. Es wäre denkbar, daß eine aus den schulischen Aktivitäten sich entwickelnde Mitgliedschaft und aktive Mitarbeit – nötigenfalls testiert und bewertet – auf die übliche Unterrichtszeit mit entsprechend befreiender Wirkung angerechnet werden könnte. Die Gründe, die hierfür sprechen, wurden andernorts bereits ausführlich erörtert (HILLER 1985; 1987b). Hier nur zwei Anmerkungen: Schulinterne „Parallelaktionen“ (z. B. EBA) zu öffentlichen Aktivi-

täten außerschulischer Träger könnten so, wenn nicht vermieden, so doch auf das unbedingt erforderliche Maß eingeschränkt werden. Umgekehrt könnten Lehrer sich mit entsprechenden Basalangeboten an außerschulisch institutionalisierten Aktivitäten mit ihren Lerngruppen im Rahmen ihres Lehrauftrages beteiligen. Schule als eine Institution der Gemeinwesenarbeit ließe sich so qualifizierter als bisher in ein regionspezifisches kulturelles Angebot integrieren; die Integration der Schüler in entsprechenden Bereichen wäre eine natürliche Folge.

4.4. Vernetzung in suprafamiliäre, primäre Gruppen

Jugendliche aus den unteren Statusgruppen unserer Gesellschaft kommen aus Familien, die mehrheitlich damit überfordert sind, ihre Kinder an Grundformen einer erfolgreichen und subjektiv befriedigenden Lebensführung in einem Staat heranzuführen, der dem einzelnen ein hohes Maß an Planungs-, Organisations- und Verhandlungskompetenzen und ein umfängliches Strategiewissen sowohl im privaten wie im öffentlichen Bereich abverlangt.

Weil diese Fähigkeiten in den Herkunftsfamilien nicht zureichend erworben werden und Schulen aus strukturellen Gründen sie nicht wirksam genug vermitteln können, brauchen Schüler einer Jugendschule – auch noch später als Erwachsene, am meisten aber in der Phase zwischen dem 16. und 25. Lebensjahr – ein Netz von verlässlichen, auf Dauer gestellten Kontakten zu engagierten und kompetenten Erwachsenen sowie zu primären Gruppen außerhalb und zusätzlich zu Herkunftsfamilie und Verwandtschaft. Gesucht werden Menschen, die bereit und fähig sind, Jugendliche in Halbdistanz zu begleiten, und die sich, wenn nötig, couragiert genug für die Belange des oder der Betroffenen verkämpfen.

Jugendschulen, die diese Notwendigkeit erkennen, werden sich daher der schwierigen Aufgabe einer Kooperation mit interessierten Laien stellen, damit sie zum Raum der Begegnung zwischen den Generationen werden können, weil sie die Integration ihrer Schüler auch auf der Ebene der privaten Kontakte so betreiben wollen, daß diese über die Schulzeit hinaus Bestand haben. Jugendschulen, die in der Form von Schulausflügen, Schullandheimaufenthalten, Schulfesten, Klassentreffen, aber auch im ganz alltäglichen Unterricht Projekte organisieren, in denen ihre Schüler auf Personen treffen, auf Gruppen, die sich für sie interessieren und zu denen sie Vertrauen fassen lernen, erscheinen mir wichtiger als Integrationsbemühungen, die auf den engen und künstlichen Rahmen schulischer Institutionen und Gruppen beschränkt bleiben. Müssen solche begrenzten Aktivitäten sich nicht den Vorwurf mangelnder Ernsthaftigkeit gefallen lassen; taugen sie wirklich zu mehr, als daß sie zeitlich beschränkt und in einem gesellschaftlich eher belanglosen Rahmen irrationale Harmoniebedürfnisse der darin maßgeblich agierenden Erwachsenen befriedigen?

Zweckmäßiger erscheinen mir dagegen Projektwochen an Gymnasien und Realschulen, die zeitgleich mit denen der Jugendschulen in einer Region organisiert und zu denen Erwachsene als kooperationswillige Gäste eingeladen werden. Zweckmäßiger sind auch schulartenübergreifende Arbeitsgemeinschaften von begrenzter Dauer, die entweder an Jugend-, Realschulen oder Gymnasien einer Region eingerichtet werden, zu denen jedoch die Schüler *aller* Schularten Zugang haben.

Inhaltlich zentriert lassen sich so Kooperationsmöglichkeiten und Kommunikationsformen erproben, aus denen sich primäre Kontakte, private Freundschaften aufgrund gemeinsamer Interessen ergeben, die außerhalb der Schule weiter kultiviert werden können.

Jugendschulen verstehen in diesem Bereich ihren Bildungsauftrag richtig, wenn sie sich daran machen, Gruppen in ihrem Umfeld ausfindig zu machen, die ökonomisch und sozial selbständig das Zusammenleben mehrerer Erwachsener und Jugendlicher, mehrerer Generationen, auch unter Einbezug älterer Menschen, so zu praktizieren bereit sind, daß daraus Lebenschancen für diejenigen entstehen, die nicht – oder noch nicht – aus eigener Kraft die Minima eines glücklichen Lebens erwerben können. Sie haben Wichtiges geleistet, wenn ihre Absolventen Anschluß und Zugang zu solchen Gruppen finden.

4.5. Die Oberstufe der Schule für Lernbehinderte – eine Vorform der Jugendschule

Die vielfältigen Anstrengungen, die vielerorts in den Oberstufen der Schulen für Lernbehinderte bereits unternommen werden, um ihre Schüler einerseits auf das sich wandelnde Beschäftigungssystem vorzubereiten und sie andererseits für eine qualifizierte Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken ihrer künftigen privaten Lebensführung „am Rande der Normalität“ ausreichend zu befähigen, deuten darauf hin, daß sich hier bereits ein Wandel ankündigt: Die Betriebspraktika und die für deren Vor- und Nachbereitung zugeordneten Unterrichtseinheiten in verschiedenen Fächern, insbesondere im Bereich von Arbeit-Wirtschaft-Technik, nehmen einen zeitlich erheblich größeren Raum ein als in den Hauptschulen. Durch die Zusammenfassung bisheriger Unterrichtsfächer (Anteile von Deutsch, Mathematik, Natur-, Gemeinschafts- und Wirtschaftskundeunterricht, auch Geschichte und Religion/Ethik) ergeben sich Arbeitsfelder, in denen es hauptsächlich um Fragen der besseren Bewältigung von Alltagssituationen, um praktische Anregungen zu einer befriedigenden Lebensgestaltung geht; es wird Strategie- und Handlungswissen für so konkrete Bereiche vermittelt wie Gesundheitsfürsorge, Wohnungssuche, Führung der privaten Akten, Finanzplanung, Kreditaufnahme, Umgang mit Behörden, Fahrzeugkauf und -unterhalt, Versicherungen, usw. In den Fächern der musisch-ästhetischen Erziehung und des Sports werden vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern und Einrichtungen des kulturellen Lebens erprobt. Projekte, Vorhaben und Feste, aber auch Begegnungen mit „Gästen im Unterricht“ werden durch Fördervereine ermöglicht, die sich um die finanzielle Absicherung solcher Veranstaltungen ebenso bemühen, wie um eine den Interessen und Problemen dieser Schüler dienliche Öffentlichkeitsarbeit sowie um deren zusätzliche Förderung durch Vermittlung von Vertrauenspersonen für einzelne als auch von Angeboten einer „nachgehenden Betreuung“ für Kleingruppen. All dies läßt eine Überführung dieser Schulen in Jugendschulen mit spezifischen Profilen denkbar erscheinen. Auch die Bemühungen der Schulverwaltungen in den verschiedensten Bundesländern sind neuerdings deutlich darauf gerichtet, durch entsprechend offene Bildungspläne und Erlasse diese Reformen nicht zu behindern und die Entwicklung der Schulen für Lernbehinderte zu Schulen mit einem pädagogischen und curricularen Profil zu stärken, das den objektiven und subjektiven

ven Interessen dieser Schüler insofern entgegenkommt, als es den regionalen Voraussetzungen und Bedingungen ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Integration zu entsprechen sucht.

Zweck dieser Ausführungen sollte sein, eine Konzeption zu entwickeln, die darauf gerichtet ist, diese Bemühungen in den übergreifenden Entwurf eines künftigen Bildungssystems einzuordnen, der den Interessen der untersten Statusgruppen auch angesichts der zu erwartenden Entwicklungen besser gerecht wird als das Bestehende. Ohne bildungspolitische Maßnahmen allerdings sind die Bemühungen um eine innere Schulreform der Schule für Lernbehinderte zum Scheitern verurteilt. Die Überwindung stigmatisierender Ausgrenzung ist möglich, ohne daß man das Bewährte und Erhaltenswerte lernbehindertenpädagogischer Theorie und Praxis leichtfertig aufs Spiel zu setzen brauchte. Die Sackgassen und Gettos in den unteren Gängen des Bildungssystems können in der aufgezeigten Weise beseitigt werden; dies allerdings muß man politisch wollen und dann durchsetzen.

Literatur

- ABSCHLUSSBERICHT der vom Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport berufenen Kommission „Neuer Ansatz für die künftige Hauptschularbeit“ vom 14. 5. 1987 – Berlin 1987. (Masch. verv. Mskr.).
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- ERATH, P.: Vergessen und mißbraucht. „Lernbehinderte“ als Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1987.
- HILLER, G. G.: Überlegungen zum 10. Pflichtschuljahr für Schüler aus Schulen für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogik 9 (1979) S. 97–105.
- HILLER, G. G.: Realitätsnahe Schule. Impulse zur Öffnung der Schule für Lernbehinderte für eine bessere Vorbereitung ihrer Schüler auf die Lebenswirklichkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985) 12. Beiheft, S. 121–142.
- HILLER, G. G.: Allgemeinbildung in sonderpädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik (1987) 21. Beiheft, S. 239–244. (a)
- HILLER, G. G.: Die Berufswirklichkeit und die Vorbereitung in den Sonderschulen für die behinderten Jugendlichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (1987), S. 89–108. (b)
- HILLER-KETTERER, I./HILLER, G. G.: Zukunft ohne Kinder – Kinder ohne Zukunft? Über die Herausforderungen der Pädagogik am Ende des Jahrhunderts. In: Ludwigsburger Hochschulschriften: 25 Jahre Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg. Ludwigsburg 1987 (erscheint demnächst).
- KANTER, G. O.: Die Sonderschule regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen – Perspektiven aus Modellversuchen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1985), S. 309–325.
- KLEIN, G.: Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Lebenslauf und Erziehung. Stuttgart 1985.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985.
- KNOOP, H. D.: Problemfall Hauptschule. Mut zur Reform einer Schule. Essen 1985.
- SCHRÖDER, H.: Die Berufseinmündung von Lernbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (1987), S. 109–122.

Abstract

Outlines of an Educational program for Disadvantaged Children and Adolescents

As a consequence of increasingly radical changes in the labor-market and living conditions in the FRG the classical ideas of how to organize one's own biography lose their guiding potential. This necessitates the development of organisational and curricular alternatives to existing educational institutions in which disadvantaged young persons are to be prepared to participate in social life. The traditional primary, nonselective secondary, and special schools are unable to cope with these challenges. Therefore a detailed conceptual framework is proposed which integrates various efforts, especially those developed by schools for educationally handicapped. The educational program for children and adolescents of the lower social strata outlined here proposes a transformation of the traditional institutions designed for low-achieving students into a new type of primary and "youth schools."

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, A sternweg 8, 7410 Reutlingen 3.